PLANIFICATION-RÉVISION
Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle

Dominique Guy BRASSART
Université Lille 3, CREL-THEODILE

Résumé : En septembre 1990, tous les élèves des CE2 (8 / 9 ans) des écoles élémentaires françaises ont subi une évaluation standardisée en français et en mathématiques. Une des épreuves de français consistait à écrire un premier jet puis à le récrire avec l'aide d'une grille de révision. Le même exercice a été proposé par nous à des élèves de CM2 (10/11 ans). Un corpus de 48 paires de textes a été constitué à partir de 2 CE2 et de 2 CM2 contrastés du point de vue de l'origine socio-culturelle des élèves. L'analyse a porté sur la qualité textuelle des réponses et sur la fréquence et le type des révisions réalisées lors de la réécriture. Les résultats indiquent une amélioration qualitative avec l'âge et l'origine socio-culturelle mais une assez grande stablitité des révisions. Ce phénomène est analysé dans le cadre d'une distinction théorique entre révision au sens restreint, ou réécriture, et révision au sens large, ou retraitement : seules les traces de la première sont observables en surface linguistique.

1. RETOUR SUR UNE ÉPREUVE D'ÉVALUATION

L'opération nationale d'évaluation à l'entrée au CE2 de septembre 1990 a introduit une nouveauté positivement remarquée par rapport au dispositif de 1989 : une épreuve de rédaction en deux temps distincts, écriture puis réécriture (cf. annexe). Cependant, les effets modélisateurs que l'évaluation ministérielle risque de/cherche à provoquer dans les conceptions et les pratiques des maîtres du CE2 voire de l'école élémentaire ne sont pas nécessairement heureux. On risque en effet de voir se renforcer deux idées fausses dont Nold (1981) disait qu'elles avaient fortement biaiser l'étude de la révision réalisée aux Etats Unis en 1977 par la National Assessment of Education Progress chez des élèves de 9, 13 et 17 ans.

D'une part, la distinction, sans doute techniquement inévitable pour des raisons de faisabilité d'une opération systématique à grande échelle, des temps d'écriture et de réécriture peut faire croire que la révision est nécessairement un processus unique qui se déroule à la fin de l'écriture et que c'est cette révision qu'il convient de faire apprendre aux élèves pour qu'ils développent leur compétence rédactionnelle.

D'autre part, le dispositif semble impliquer que les seules données nécessaires pour l'analyse des conduites de révision sont constituées par les preuves issues du texte révisé et que, du coup, le nombre des révisions visibles est un indice fiable de la maîtrise rédactionnelle et de l'efficacité didactique des maîtres en ce domaine. Les commentaires proposés par les concepteurs de l'épreuve pour aider les maîtres du CE2 à analyser les résultats incitent au renforcement de cette croyance (Présentation de l'évaluation CE 2 1990 p. 43) :

"Dans les classes où cette pratique de réécriture fondée sur un outil méthodologique n'est pas habituelle, les différences constatées entre les deux phases peuvent être peu probantes. C'est qu'il convient de développer cette pratique en élaborant avec les élèves un outil qui leur soit propre et qui doit être spécifique aux différents types de production (lettre, conte, mode d'emploi...)."

Cette conception dominante - en didactique et pédagogie de la langue au moins- de l'écriture comme ré-écriture, de la révision comme exclusivement indexée aux traces matérielles laissées en surface, dans les brouillons, par la mise en œuvre mentale de ce processus, mérite d'être discutée (sur le "postulat de matérialité", cf. Bronckart 1985 p. 16).

Elle trouve sans doute son origine et sa justification dans les recherches sur les manuscrits des œuvres littéraires, sur le travail de l'écrivain, recherches actuellement renaissantes mais qui s'inscrivent à l'évidence dans la très longue tradition philologique de conservation, de mise au point et d'édition savante des textes de référence (Hay et al 1989 par ex). Or, il n'est pas sûr que l'écrivain (culturellement reconnu comme tel) et ses pratiques d'écriture offrent les seules bonnes références pour construire un modèle de l'expertise rédactionnelle ordinaire. Il est évident, surtout, que la condition de possibilité même de la perspective nécessairement rétrospective de la philologie ("il existe plusieurs versions, plusieurs états matériels diachroniquement situables d'un "même" texte écrit") ne peut pas être considérée comme naturelle et universelle. On peut penser que se déroule, même chez l'écrivain, un travail de composition qui ne laisse aucune de ces traces visibles dont la philologie fait sa matière. Réciproquement, on ne peut inférer d'une absence de trace matérielle en surface linguistique la non-existence d'une activité mentale.

Plus généralement, il n'est peut-être pas sûr que la sophistication de la révision, telle qu'elle est conçue de façon dominante du moins, doive être retenue comme indicateur d'un niveau de développement rédactionnel.

On connaît le portrait fortement et classiquement contrasté du rédacteur adulte compétent / incompétent, de l'expert et du novice (Fitzgerald 1987 p. 492, Hayes et alii 1987 p.176, par ex.). Le premier révise plus que le second, d'abord globalement en ajoutant, retirant, déplaçant de grands morceaux de texte, puis localement en contrôlant, modifiant phrases et mots. Le second reste englué au niveau local des mots, considérant la révision comme découverte du mot juste, n'ajoutant/effaçant que rarement un paragraphe, ne changeant que rarement la structure des phrases.

Ce portrait peut ne pas être totalement juste du fait de ce qu'on peut appeler le **paradoxe de la planification-révision**. Pour réviser son texte comme un expert, il faut d'abord avoir fortement planifié, à différents niveaux, la composition-rédaction puisque c'est par rapport à ce(s) plan(s) que l'évaluation du texte effectivement écrit peut être conduite, des décisions de modification prises et exécutées, leurs effets évalués à leur tour. Et c'est peut-être précisément la planification qui fait défaut chez les rédacteurs novices ou incompétents (cf. par ex. Scardamalia et Paris 1985). Mais dans le même temps, le signe même d'une planification fonctionnelle de haut niveau est qu'elle facilite l'exécution contrôlée, le pilotage de l'activité complexe planifiée, et dans ce cas la nécessité de réviser "comme un expert" est moins grande. Autrement dit, plus on planifie, plus on est capable de réviser et moins on doit réviser après coup et matériellement. Apprendre à écrire, est-ce bien alors apprendre à ré-écrire, à corriger? N'est-ce pas aussi et surtout apprendre à planifier pour ... apprendre à

réviser sans être contraint à le faire? Où l'on retrouverait une des thèses (radicales) de Flower et Hayes (1980) selon laquelle "la seule façon d'améliorer l'écriture des gens, c'est d'améliorer le processus de planification qu'ils suivent quand ils écrivent".

2. PROCÉDURE ET POPULATION

0- Notre projet initial était de comparer des textes écrits-réécrits, dans les conditions prescrites de l'épreuve nationale, par des élèves de CE2 mais aussi de CM2, de 5° et de 2nde. Or, quelques essais réalisés auprès d'élèves (en réussite scolaire) du secondaire nous ont conduit à limiter notre recueil à la seule école élémentaire. En effet, s'ils acceptaient bien de "jouer le jeu" de l'écriture pourtant "enfantine", ces élèves ne voyaient pas l'utilité de réécrire leur texte, en référence au guide de révision en particulier, sauf à produire une histoire radicalement nouvelle qui n'aurait donc pas été la révision de leur première réponse. Et de fait les réponses qu'ils ont fournies étaient passibles d'une évaluation positive maximale selon les critères textuels retenus par nous (cf. infra II,2).

1- Les textes de notre corpus ont été recueillis dans des écoles qui appartiennent toutes les deux au réseau d'application d'une Ecole Normale d'Instituteurs du Nord de la France mais qui sont nettement contrastées quant à leur population scolaire. L'une est située dans un quartier défavorisé, elle fait partie d'une zone d'éducation prioritaire et une forte proportion de ses élèves sont enfants de travailleurs immigrés; l'autre est fréquentée pour l'essentiel par des élèves dont les parents appartiennent aux catégories socio-professionnelles moyennes et supérieures.

Pour les CE2, nous disposions des cahiers de l'évaluation de septembre 1990. Nous avons sélectionné 14 textes (7 filles, 7 garçons) dans chaque école de manière aléatoire ... ou quasi puisque, pour le CE2 "défavorisé" nous n'avons pas retenu l'absence de production ni les productions qui ne comportaient que quelques mots, parfois recopiés de l'amorce.

Pour les CM2, nous avons demandé aux maîtres de faire passer à leurs élèves uniquement l'épreuve 14 de l'évaluation CE2 dans les conditions prévues par les textes d'accompagnement nationaux (cf. annexe). Cette passation a eu lieu en janvier 1991. Puis nous avons sélectionné 14 textes (7 filles, 7 garçons) dans chaque école de manière aléatoire.

Notre corpus comprend donc 28 paires de textes "brouillon/réécriture" ou V1/V2 de CE2, dont 14 de CSP^- ($CE2^-$) et 14 de CSP^+ ($CE2^+$), et 28 paires de textes V1/V2 de CM2, dont 14 de CSP^- ($CM2^-$) et 14 de CSP^+ ($CM2^+$).

2- Pour chaque texte V1 et V2, nous avons estimé la longueur en nombre de mots (ce qui pose parfois quelques problèmes quand, chez certains élèves de CE2, la segmentation lexicale est encore mal assurée...). Nous avons également tenté d'évaluer la qualité de chaque version en tant que suite textuelle bien formée et complète à l'amorce proposée, en situant les textes les uns par rapport aux autres sur une échelle d'appréciation à 9 degrés (de -2 à +2)[1]. Ces deux indicateurs permettent de déterminer les écarts quantitatifs et qualitatifs globaux V2-V1 qui accompagnent la réécriture.

Pour chaque texte V2, nous avons repéré et comptabilisé les modifications apportées au texte V1. Ces modifications ont été classées dans l'une des quatre

catégories classiques : effacement, ajout, déplacement et remplacement (cf. Fabre 1990 par ex).

Chacune de ces quatre catégories a été croisée avec six classes qui visent à préciser la "nature" du segment linguistique modifié au cours de la réécriture. En l'occurrence : 1 mot, 1 groupe de mots, 1 phrase, 1 séquence de phrases, 1 marque textuelle (mot, locution voire groupe de mots qui jouent un rôle de connecteur; marque temporelle verbale; pronom), 1 ponctuation (intra et inter-phrastique, y compris l'alinéa)[2]. A quoi s'ajoute la modification orthographique d'un mot qui, dès lors qu'elle n'est pas susceptible de jouer au niveau des marques textuelles, est considérée comme relevant de la seule catégorie "remplacement"[3].

Enfin, chaque modification repérée a été évaluée qualitativement selon l'effet positif (+), négatif (-) ou neutre (=) qu'elle produit selon notre appréciation.

3- En fonction de la conception qui semble avoir présidé à la construction de l'épreuve nationale, un certain nombre d'hypothèses peuvent être énoncées. Le test de ces hypothèses constitue, au moins indirectement, un essai de validation de cette conception.

H1 : Il y a augmentation des actes de révision avec l'âge et la CSP.

H2 : Il y a augmentation avec l'âge et la CSP des révisions "textuelles" (Marques et Séquences de Phrases, par opposition à Mots, Groupes de Mots et Remplacements Graphiques).

H3 : Il y a augmentation avec l'âge et la CSP des "opérations" de remplacement (non-graphiques en particulier).

H4 : Il y a augmentation avec l'âge et la CSP des révisions efficaces ("Effet +").

H5 : Il y a corrélation positive pour chaque sous-population entre révision (fréquence des révisions, révisions "textuelles", révisions positives) et valeur des textes (valeur V1, valeur V2 et surtout écart V2-V1).

H6 : Les élèves du CM2 de CSP⁻ tendent à rattraper ceux du CM2 CSP⁺ du point de vue de la valeur des textes V2.

3. RÉSULTATS

1- On enregistre un certain nombre de différences quantitatives et qualitatives marquées[4], globalement conformes aux attentes, entre les textes de CE2 et ceux de CM2 (cf. tableau 1).

		CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
V1	nbre total mots	2762	4607	1419	1343	2611	1996
	moy/texte	98,64	164,54	101,36	95,93	186,50	142,57
	Qualité	-8	+19	-7,5	-0,5	+4	+15
	moy/texte	-0,29	+0,68	-0,54	-0,04	+0,29	+1,07
V2	nbre total mots	2659	4663	1317	1342	2664	1999
	moy/texte	94,96	166,54	94,07	95,86	190,27	142,79
	Qualité	-2,5	+27	-4,5	+2	+11	+17
	moy/texte	-0,09	+0,96	-0,32	+0,14	+0,75	+1,18
V2-V1	nbre mots	-3,68	+2,00	-7,29	-0,07	+3,77	+0,22
	Qualité	+0,20	+0,29	+0,22	+0,18	+0,46	+0,11

Tableau 1: Longueur et valeur des textes (versions V1 et V2) Ecarts entre les versions V1 et V2

S'agissant de la **longueur**, le nombre de mots augmente très sensiblement du CE2 au CM2 (+66%) aussi bien en V1 qu'en V2. Les écarts CE2/CM2 mais aussi CE2⁻/CM2⁻ et CE2⁺/CM2⁺ sont très significatifs. L'accroissement est toute fois plus net pour les classes "favorisées" que pour les classes "défavorisées". Par ailleurs, les textes CM2⁻ sont significativement plus longs que les textes CM2⁺ en V1 et en V2 alors que tel n'est pas le cas entre CE2⁻ et CE2⁺.

Du point de vue de la **qualité textuelle** des réponses, les phénomènes sont un peu plus nuancés. Les textes CM2 sont dans l'ensemble nettement meilleurs que les textes CE2 en V1 comme en V2. L'écart est maintenu entre CM2⁺/CE2⁺ en V1 et en V2, mais la supériorité CM2⁻/CE2⁻ n'est pas significative en V1 et ne le devient qu'en V2. Cette distorsion peut s'expliquer par le fait que ce sont les textes de CM2⁻ qui, en moyenne, améliorent le plus nettement leur score entre V1 et V2. D'où également l'absence de différence significative entre CM2⁺/CM2⁻ en V2 alors qu'en V1 les textes CM2⁺ sont significativement meilleurs que les textes CM2⁻. La supériorité CE2⁺/CE2⁻ n'est significative ni en V1 ni en V2.

De V1 à V2, on constate une grande stabilité quantitative et qualitative des écarts qui ne sont jamais significatifs entre niveau scolaire et / ou classe. L'amélioration moyenne de la qualité des textes V2/V1 ne s'accentue donc pas avec l'âge ou la CSP.

2- Le **nombre absolu de révisions** (cf. tableau 2, lignes 1 et 2) augmente sensiblement et significativement du CE2 au CM2 et du CE2⁻ au CM2⁻ alors qu'il y a quasi stabilité du CE2⁺ au CM2⁺. Il est nettement plus important au CM2⁻ qu'au CM2⁺, mais l'écart CE2⁻/CE2⁺ n'est pas significatif.

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
Nombre absolu	374	583	170	204	381	202
Nombre moyen par texte	13,56	20,82	12,14	14,57	27,21	14,43
Nombre moyen pour 100 mots	13,54	12,72	11,98	15,19	14,58	10,12

Tableau 2: Nombre de révisions

Cette première indication est en partie trompeuse puisque le nombre absolu de révisions dépend dans une large mesure de la longueur des textes V1. La corrélation "nombre de mots en V1/nombre absolu de révisions en V2" est d'ailleurs importante et significative au CE2, au CM2, au CE2⁻ et au CM2⁻, mais pas pour les classes "favorisées". Il convient donc de rapporter le nombre absolu de révisions au nombre de mots de V1 et de calculer le **nombre de révisions par mot** (exprimé pour 100 mots dans le tableau 2, ligne 3).

Les résultats prennent alors une toute autre allure. Ce sont les élèves de CE2⁺ qui révisent le plus, ceux du CM2⁺ qui révisent le moins. Mais, de manière générale, aucun écart entre niveau scolaire et classe n'est significatif. Il n'y a donc pas augmentation relative de la révision avec l'âge et / ou la CSP.

3- Une analyse plus fine qui prend en compte les **types d'"opérations"** de révision effectuées sur le texte V1 donne globalement la même impression (cf. tableau 3).

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
Effacement	2,10	2,09	2,18	2,01	2,64	1,30
Ajout	3,69	3,59	2,75	4,69	4,68	2,05
Déplacement	0,07	0,13	0,07	0,07	0,14	0,10
Remplacement	1,85	3,02	1,20	2,53	3,07	2,96
Remp. Graphie	5,83	3,90	5,78	5,88	4,04	3,71
total	13,54	12,73	11,98	15,19	14,58	10,12

Tableau 3: Types d'intervention de révision (nombre moyen pour 100 mots)

Entre CE2 et CM2, la seule différence significative concerne la plus grande fréquence des "opérations" de remplacement (en excluant celles qui portent sur la graphie) au CM2 qu'au CE2. Le remplacement graphique ne distingue pas significativement CE2 et CM2 et l'écart CE2/CM2 cesse d'être significatif si l'on globalise "remplacement" et "remplacement graphique".

L'opération de remplacement oppose significativement $CE2^-$ et $CM2^-$ mais pas $CE2^+$ et $CM2^+$. Pour les ajouts, à la supériorité $CM2^-/CE2^-$ correspond une supériorité inverse $CE2^+/CM2^+$. Aucun autre écart n'est significatif, y compris l'écart $CE2^+/CM2^+$ pour le "remplacement graphique".

A un même niveau scolaire, la CSP met en évidence la supériorité $CE2^+/CE2^-$ du seul point de vue des opérations d'ajout et la supériorité $CM2^-/CM2^+$ du point de vue des opérations d'effacement et d'ajout.

4- S'agissant enfin des **unités linguistiques touchées** par ces diverses opérations de révision, la seule différence significative entre CE2 et CM2 est relative à ce que nous avons appelé les marques textuelles. Cette différence s'explique dans une large mesure par le score élevé du $CM2^-$ qui le distingue significativement à la fois du $CE2^-$ et du $CM2^+$.

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
Mot	1,85	2,25	1,20	2,53	2,72	1,60
Groupe de mots	0,69	0,96	0,35	1,04	1,18	0,65
Phrase	1,23	1,38	1,13	1,34	1,82	0,75
Séquence de P	0,25	0,40	0,28	0,22	0,50	0,25
Marques	0,83	1,52	0,85	0,82	1,93	0,95
Ponctuation	2,86	2,32	2,40	3,35	2,39	2,20
Graphie	5,83	3,90	5,78	5,88	4,04	3,71
total	13,54	12,73	11,98	15,19	14,58	10,12

Tableau 4: Types d'unité révisée (nombre moyen pour 100 mots)

Aucun écart n'est significatif entre $CE2^+$ et $CM2^+$. Le $CM2^-$ révise plus souvent que le $CE2^-$ les marques textuelles mais aussi les mots et groupes de mots. A un même niveau scolaire, la CSP ne distingue $CE2^+/CE2^-$ que pour la ponctuation et $CM2^-/CM2^+$ que pour les marques et l'unité phrase.

Au total, sur 35 comparaisons, seules 7 se révèlent significatives qui sont quasi toutes (6) liées à un score relativement élevé du $CM2^-$ aux catégories "mot", "groupe de mots", "phrase" et "marques textuelles".

5- Si l'on envisage maintenant l'**effet qualitatif produit par chaque acte de révision** (cf. tableau 5), on peut constater une très grande stabilité du CE2 au CM2.

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
+	7,82	7,38	5,57	10,20	8,18	6,26
=	2,68	2,38	2,82	2,53	2,75	1,85
-	3,04	2,96	3,59	2,46	3,65	2,00
total	13,54	12,72	11,98	15,19	14,58	10,12

Tableau 5: Effet ponctuel des révisions (nombre moyen pour 100 mots)

Les seuls écarts significatifs sont provoqués par le nombre élevé d'effets positifs enregistrés au CE2$^+$, par rapport au CE2$^-$ mais aussi au CM2$^+$.

La prise en compte du pourcentage de ces trois types d'effet confirme et module cette première impression (cf. tableau 6). D'une part, on retrouve la même stabilité entre CE2 et CM2. D'autre part, c'est la faiblesse relative du CE2$^-$ quant aux effets

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
+	57,75	58,03	46,47	67,16	56,13	61,88
=	19,79	18,69	23,53	16,67	18,87	18,32
-	22,46	23,28	30,00	16,18	25,00	19,80
total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tableau 6: Effet ponctuel des révisions (%)

positifs et négatifs qui provoque les seuls écarts significatifs par rapport au CE2$^+$ pour ces deux types d'effet et au CM2$^-$ pour les seuls effets positifs.

6- Globalement et quel que soit le mode de groupement des élèves, on n'enregistre aucune **corrélation** significative entre d'une part la valeur des textes produits en V1 et en V2 ou l'écart de valeur V2-V1, et d'autre part le nombre total de révisions effectuées en V2 ou le nombre de leurs effets positifs, négatifs ou "neutres". Une seule exception marginale et sans doute peu pertinente concerne le CE2$^-$: il existe une corrélation négative entre l'effet "neutre" et les valeurs V1 et V2. Par extension, on retrouve cette corrélation négative pour l'ensemble du CE2 mais uniquement avec V1.

Plus finement, il existe une corrélation positive entre l'écart V2-V1 et les opérations concernant les marques textuelles au CE2. On retrouve cette corrélation au CE2$^+$, à laquelle s'ajoute une corrélation positive avec les opérations sur les séquences de phrases. Rien de tel au CE2$^-$, où la seule corrélation, positive, concerne les opérations sur l'unité phrase.

Au CM2, c'est la corrélation positive avec les opérations sur les séquences de phrases qui prime, corrélation que l'on constate également au CM2$^-$ et au CM2$^+$ mais qui n'est plus significative du fait des ex æquo. Le CM2- retrouve une corrélation positive avec les opérations sur les marques textuelles ainsi que, mais non significativement en raison des ex æquo, sur l'unité phrase. Aucune corrélation n'est donc significative au CM2$^+$.

4. DISCUSSION

1- Les hypothèses que nous avons avancées plus haut en fonction de la conception dominante de la révision ne sont dans l'ensemble pas validées par les résultats enregistrés dans le cadre de l'investigation particulière qui est la nôtre.

Il n'y a pas augmentation globale, en fonction de l'âge et de la CSP, de la fréquence des révisions relativement à la longueur des textes (H1), ni du nombre des révisions efficaces à l'exception locale du $CE2^+$ par rapport au $CE2^-$ mais aussi, contrairement à ce qui pouvait être attendu, par rapport à $CM2^+$ (H4).

S'agissant des révisions proprement textuelles, si les révisions de marques distinguent bien CM2/CE2 et plus particulièrement $CM2^-/CE2^-$ mais aussi, paradoxalement $CM2^-/CM2^+$, ni l'âge ni la CSP ne se traduisent par un accroissement des opérations de révision portant sur des séquences de phrases (H2).

Les opérations de remplacement augmentent bien, et uniquement, avec l'âge, essentiellement entre $CE2^-$ et $CM2^-$ (H3).

On n'enregistre aucune corrélation entre la valeur des textes produits (V1, V2, écart V2-V1) et la fréquence globale des révisions ou la fréquence des révisions efficaces (H5). En revanche, il y a corrélation positive entre écart V2-V1 et révisions de marques au CE2, révisions de séquences de phrases au CM2 (H5).

Enfin, les $CM2^-$ tendent bien à rattraper les $CM2^+$ ou du moins à ne plus s'en distinguer significativement après réécriture-révision, en V2 (H6).

2- On pourrait être tenté de rendre compte de ces absences de différences entre CE2 et CM2 au regard des révisions visibles en soulignant le fait que les élèves de ces classes sont de simples novices et non des rédacteurs compétents ni a fortiori des experts. Nos résultats s'expliqueraient par un effet de plancher. Ce serait oublier que, en fonction de nos critères d'appréciation, les textes produits par les CM2 en V1 et en V2 sont nettement meilleurs que ceux des CE2. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé plus haut, les quelques (bons) élèves de 5e et de 2nde auxquels nous avons proposé l'épreuve fournissent, selon nos critères, des réponses très satisfaisantes sans la révision visible de la réécriture.

D'où deux remarques apparemment triviales mais peut-être sous-estimées. D'une part la tâche de rédaction, sa difficulté "objective" mais aussi la représentation que le rédacteur s'en fait en tant que problème complexe ou simple, constitue une variable importante dans l'expression visible de la compétence à réviser. Il est assurément des tâches rédactionnelles pour lesquelles la nécessité de réviser est faible. Réviser n'est pas une fin en soi mais un moyen possible de produire un texte adéquat à un projet d'écriture.

De ce fait, d'autre part, il est nécessaire de distinguer la révision en tant qu'activité voire exercice scolaires et la révision en tant que conduite langagière ordinaire. La révision scolaire est sans doute un dispositif qui permet conjoncturellement aux élèves d'améliorer une première version de leur rédaction. Mais elle est aussi et surtout une stratégie didactique voulue par le maître et qui vise à développer, à terme, la compétence rédactionnelle. Elle est un moyen au service de cet objectif, une facilitation procédurale temporaire (Bereiter et Scardamalia 1987, Brassart 1990). L'intériorisation progressive par les élèves de critères d'adéquation et leur satisfaction dès la première version sont le signe de son efficacité didactique.

Dans cette perspective, la formule finale du livre de Claudine Fabre (1990, p. 216) nous paraît discutable :

> "Ainsi les ratures peuvent-elles naturellement trouver place dans une *pédagogie de l'erreur*, si l'on admet qu'il est possible d'apprendre par essais et rectifications. Ce n'est alors pas le risque d'erreur qu'il faut éliminer des situations formatrices; il faudrait au contraire développer les processus de détection, correction et utilisation des erreurs."

La rature n'est en effet pas nécessairement liée à une erreur, elle peut relever d'un choix "stylistique" entre deux variantes également acceptables. Quand elle est liée à une erreur, le fait même de l'autocorrection, facilitée ou non, tend à indiquer qu'il n'y a pas "erreur de système ou de compétence" mais "erreur de performance" pour des raisons de surcharge cognitive par exemple. Dans ce cas comme dans celui des exercices de "cacoscripture" que semble suggérer Fabre, il nous semble difficile de parler de "pédagogie de l'erreur" au sens de la didactique des mathématiques ou des sciences.

3- C'est que par ailleurs la révision peut, voire doit être conçue de manière large, comme prise de décision en fonction de critères d'évaluation. Elle est alors pour partie "invisible", dans la mesure du moins où elle ne laisse pas nécessairement de traces en surface linguistique. C'est en ce sens que Scardamalia et Bereiter (1986, p. 790) préfèrent "retraitement" (reprocessing) à "révision" (au sens restreint).

Une exploration du modèle de Hayes et Flower (1980a; cf. figure 1 en annexe) un peu plus détaillée que ce que proposent pour l'instant les présentations pédagogiques (Brassart 1989) montre que ces opérations de révisions peuvent se dérouler "avant" le processus de Révision proprement dit, dès les processus de Planification[5]. Dès le sous-processus Génération en effet se pose la question des critères d'évaluation de la pertinence des contenus retrouvés en mémoire à long terme et de la complétude de cette recherche pour décider s'il convient ou non de continuer à générer. De même pour le sous-processus Organisation : quels critères pour décider de l'utilité des informations éventuellement notées? pour décider si les opérations d'organisation sont appliquées avec succès? pour décider si l'organisation du texte est (provisoirement) suffisamment élaborée?

D'où proviennent ces critères d'évaluation et de décision? La réponse la plus satisfaisante dans la logique du modèle est de considérer qu'ils sont produits par le sous-processus Cadrage des Buts. Les buts que se donne le rédacteur en cours de composition, les critères d'évaluation qui leur sont attachés et les plans qui sont définis pour atteindre ces buts en respectant les critères ne concernent pas que la "dispositio", le plan d'écriture. Les critères ne s'appliquent pas seulement "ultérieurement", quasi "off line", après coup, sur du texte déjà écrit, sur un premier jet partiel. Ils s'appliquent aussi "on line", "à l'intérieur" même du processus de Planification et peuvent donner lieu à des révisions invisibles ("dans la tête du rédacteur") ou visibles sur les "notes de travail" produites par le rédacteur à partir des sous-processus Génération et Organisation.

On peut faire le même type de remarques pour le processus Mise en Mots qui met en jeu des plans de phrase, de partie, de texte et des critères pour décider de leur accomplissement.

4- Dans le même ordre d'idée, le modèle de révision CDO, Comparer-Diagnostiquer-Opérer, élaboré par Scardamalia et Bereiter (1983, 1985; pour une présentation Brassart 1989) comporte une disposition qui a rarement été soulignée.

Selon ce modèle (cf. figure 3 en annexe), deux types de représentations mentales sont construites et stockées en mémoire à long terme pendant la composition : une représentation de la partie du texte déjà écrite et une représentation du texte visé en tant qu'ensemble planifié. Le processus CDO est mis en œuvre par la perception d'un écart ("mismatch") entre ces deux représentations; il interrompt les autres processus et se termine donc par un retour au processus interrompu quel qu'il soit (planification, génération,...). Quand le sous-processus Comparer détecte un écart, l'attention se porte sur Diagnostiquer, ce qui peut impliquer une recherche dans le texte et une recherche de connaissance rhétorique en Mémoire à Long Terme comme cause possible de l'écart détecté. Une fois la nature de l'écart identifiée, le rédacteur peut décider, pour supprimer l'écart entre les deux représentations du texte, de changer ses intentions, de modifier son plan et la représentation du texte visé plutôt que le texte lui-même, et de ce fait de sortir du processus CDO proprement dit. Le modèle ne dit rien de cette révision invisible : la boîte "CDO" ne contient pas un module "Opérer sur le plan". Mais une telle souplesse dans la planification peut être considérée comme un des indices d'une maîtrise experte de la composition écrite, l'écriture "épistémique" (Bereiter 1980) qui ne se contenterait pas, comme dans les écritures dominées par la stratégie du "tout dire", du "knowledge telling", de remplir des cadres textuels figés avec des contenus pré-construits (Scardamalia et Bereiter 1985, Bereiter et Scardamalia 1985, Scardamalia et Paris 1985). Autrement dit, et contrairement à certaines craintes parfois exprimées, le texte "ne sort pas tout prêt de la tête du rédacteur". Une étude qui se limiterait à des relations linéaires processus-produit négligerait la dimension intéractive de la composition écrite : grâce à ces interactions rédacteur-texte, processus-produit, le rédacteur découvre pour partie son texte après l'avoir mis en mots.

Les perspectives ainsi tracées indiquent que les opérations de planification constituent un domaine de travail didactique important dont il n'y a aucune raison de penser qu'il se confond avec la révision scolaire (Burtis et alii 1983, Scardamalia et Paris 1985, Bereiter et Scardamalia 1987, Flower et Hayes 1980 et 1981b; Brassart 1990 pour un cadrage général).

5- On notera enfin que nous avons ici opposer révision visible/révision invisible du seul point de vue des traces laissées en surface textuelle par les opérations de révision. En réalité, les évaluations-décisions de la révision au sens large ne sont pas totalement inobservables. Certaines techniques, qui ne se contentent pas de comparer un texte et sa réécriture ou de relever les ratures d'un manuscrit, permettent d'enregistrer des indices des ces opérations, qu'il s'agisse des "protocoles verbaux" on ou off line (Hayes et Flower 1980, Hayes et alii 1987, par ex.), ou de l'enregistrement en cours de rédaction des comportements non-verbaux et des pauses (Matsuhashi 1982, Cooper et Matsuhashi 1983, Foulin et alii 1989, Chanquoy 1990, par ex.). Il est évident que ces dispositifs d'observation sont matériellement inadaptés à une entreprise aussi extensive que l'évaluation nationale de 1990, mais aussi à l'évaluation diagnostique/formative de l'ensemble des élèves d'une classe. Des maîtres entraînés et avertis des cadres théoriques de référence pourraient

cependant faire usage de ces procédures pour une partie des élèves au moins, en l'occurrence ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Ces observations permettraient sans doute de donner consistance à une réelle pédagogie différenciée.

Juin 1991

NOTES

1 L'évaluation qualitative a été effectuée par deux lecteurs indépendants. Le second codeur, par ailleurs professeur de Lettres en lycée, ne savait pas quelle était la version V1 ou V2. L'accord initial, avec une tolérance de +/- 1 degré, a été de 46% pour V1 et de 50% pour V2, le second codeur ayant une tendance marquée à "sous-évaluer". Après examen en commun de quelques textes, l'accord inter-codeur a été porté à 70% pour V1 et 79% pour V2.

2 La distinction ponctuation/marques textuelles (et plus particulièrement connecteurs textuels) est critiquable (cf. les travaux de l'équipe de Michel Fayol : Fayol 1989, Foulin et alii 1989 par exemple). Elle se justifie en partie ici par le fait que la grille de relecture attire spécifiquement l'attention des élèves sur la ponctuation (majuscule-point). Cette focalisation peut s'expliquer par la "pauvreté" du métalangage compréhensible en début de CE2 mais aussi par l'apparente sûreté normative des jugements que les codeurs peuvent porter sur la ponctuation.

3 Ce comptage est apparemment simple; il pose en réalité de réels problèmes d'interprétation fonctionnelle. Remplacer un mot par un autre mot, est-ce un phénomène de choix lexical? Est-ce une façon de régler un problème orthegraphique en contournant une difficulté perçue pour laquelle aucune solution directe n'est disponible? Ce qui va être considéré comme effacement, voire comme déplacement, est-il le résultat d'un but visé par le rédacteur? Est-ce une erreur de "performance", une copie (de son propre texte) mal maîtrisée en particulier en début de CE2? Faute d'une observation très fine "on line" et sans possibilité d'un retour au jugement du rédacteur lui-même, nous avons préféré nous en tenir au constat immédiat.

4 Dans les paragraphes qui suivent, la significativité statistique des écarts a été évaluée grâce au test Mann-Withney, celle des corrélations grâce au test de Spearman. Le détail des résulats chiffrés de ces calculs n'est pas rapporté ici.

5 Nous nous référons ici (de même que dans Brassart 1989) à la formalisation que Hayes et Flower proposent de leur modèle en 1980 : c'est elle qui a été popularisée en France par Garcia (1986) reprise par Jolibert (1988) ou Fabre (1990). En fait, dès 1980, Hayes et Flower en avancent une autre formalisation (Hayes et Flower 1980b, Flower et Hayes 1981a, Hayes et alii 1987) sensiblement différente, différences qui, à notre connaissance, n'ont pas été signalées (cf. figure 2 en annexe). Les flèches qui symbolisent les relations entre les divers composants ou sous-processus du dispositif y sont modifiées pour souligner le caractère non-linéaire du modèle. En particulier, il n'y a plus de flèche, ni a fortiori de flèche à sens unique, entre les processus de planification, mise en mots et révision/revue, entre les sous-processus de planification et révision/revue : c'est par le biais du contrôle (monitoring) que s'effectuent les interactions entre eux. D'autre part, les sous-processus de la révision/ revue ne sont plus les mêmes : on passe de lecture-mise au point (editing) à évaluation-révision (evaluating-revising), d'où notre doublet "révision/ revue" pour traduire "reviewing" par rapport à "revising". C'est l'interprétation de cette "nouvelle" formalisation qui permet à Witte (1985) de critiquer les conceptions de la révision restreintes à la retranscription du texte déjà écrit et d'avancer la notion de prétexte comme représentation mentale du texte planifié avant toute mise en mots sur laquelle les opérations de révision/revue peuvent s'appliquer sans laisser de traces en surface linguistique. Notre analyse rejoint donc celle de Witte.

REFERENCES

BEREITER C. (1980) "Development in writing". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) (73-93).

BEREITER C. & SCARDAMALIA C. (1985) "Cognitive coping strategies and the problem of "inert knwoledge". In S.S. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.) (65-80).

BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987) *The psychology of written composition.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

BRASSART D.G. (1989) "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite". *Recherches* 11 (79-114).

BRASSART D.G. (1990) "Une didactique cognitive du "Français Langue Maternelle" (et des textes écrits plus particulièrement)?". In D.G. Brassart et alii *Perspectives didactiques en français* (75-99). Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

BRONCKART J.P. & coll. (1985) *Le fonctionnement des discours.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BURTIS P.J., BEREITER C., SCARDAMALIA M. & TETROE J. (1983) "The development of planing in writing". In B.M. Kroll & G. Wells (Eds.) *Explorations in the development of writing* (153-174). Chichester, John Wiley and Sons (également dans C. Bereiter & M. Scardamalia 1987, 191-214).

CHANQUOY L., FOULIN J.-N. & FAYOL M. (1990) "Temporal management of short text writing by children and adults". *Cahiers de Psychologie Cognitive* 10, 5 (513-540).

CHIPMAN S.S., SEGAL J.W. & GLASER R. (Eds.) *Thinking and learning skills : current research and open questions (Vol II).* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

COOPER C.R. & MATSUHASHI A. (1983) "A theory of written process". In M. Martlew (Ed.) (3-39).

FABRE C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.* Grenoble, L'Atelier du Texte.

FAYOL M. (1989) "Une approche psycholinguistique de la ponctuation : étude en production et en compréhension". *Langue Française* 81 (21-39).

FITZGERALD J. (1987) "Research on revision in writing". *Review of Educational Research* 57, 4 (481-506).

FLOWER L.S. & HAYES J.R. (1980) "The dynamic of composing : making plans and juggling constraints". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) (39-58).

FLOWER L.S. & HAYES J.R. (1981a) "A cognitive process theory of writing" - *College Composition and Communicatoin* 32 (365-387).

FLOWER L.S. & HAYES J.R. (1981b) "Plans that guide the composing process". In C.H. Frederiksen & J.F. Dominic (Eds.) (39-58).

FOULIN J.-N., CHANQUOY L. & FAYOL M. (1989) "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédurale de la composition écrite". *Langue Française* 81 (5-20).

FREDERIKSEN C.H. & DOMINIC J.F. (Eds.) (1981) *Writing : the nature, development and teaching of written communication. Vol II : Process, development and communication.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

GARCIA C. (1986) "Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture" - *Pratiques* 49 (23-49).

GREGG L.W. & STEINBERG E.R. (Eds.) (1980) *Cognitive processes in writing.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

HAY L. & alli (1989) *De la lettre au livre. Sémiotique des manuscrits littéraires.* Paris, Editions du CNRS.

HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980a) "Identifying the organisation of writing processes". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) (3-30).

HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980b) "Writing as problem solving" - *Visible Language* 14, 4 (388-399).

HAYES J.R., FLOWER L., SCHRIVER K.A., STRATMAN J.F & CAREY L. (1987) "Cognitive processes in revision". In S. Rosenberg (Ed.) (176-240).

JOLIBERT J. & coll. (1988) *Former des enfants producteurs de textes.* Paris, Hachette.

NOLD E.W. (1981) "Revising". In C.H. Fredericksen & J.F. Dominic (Eds) (67-79).

MARTLEW M. (Ed.) *The psychology of written language.* Chichester, John Wiley and Sons.

MATSUHASHI A. (1982) "Exploration in the real-time production of written discourse". In M. Nystrand (Ed.) *What writers know* 269-290). New York, Academic Press.

NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (1977) *Write/rewrite : an assessment of revision skills; selected results from the second national assessment of writing.* Washington, DC, US Governemnt Printing Office.

ROSENBERG S. (Ed.) (1987) *Advances in applied psycholinguistics, Vol II Reading, writing and language learning.* Cambridge, Cambridge University Press.

SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1983) " The development of evaluation, diagnostic and remedial capabilities in children's composing". In M. Martlew (Ed.) (67-96).

SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1985) "Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing". In S.S. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.) (65-80).

SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1986) "Research on written composition". In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3e édition; 778-803). New York, Mac Millan.

SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1987) "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition". In S. Rosenberg (Ed.) (142-175)

SARCDAMALIA M. & PARIS P. (1985) "The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies". *Cognition and Instruction* 2, 1 (1-39).

WITTE S.P. (1985) "Revising, composing theory and research design". In S. Warshauer Freedman (Ed.) *The acquisition of written language* (250-284). Norwood, Ablex P. Cy.

ANNEXE

Evaluation à l'entrée au CE 2
1990

Exercice 14 a et b
Conditions de passation (Guide de présentation pp. 42-43) :
Cet exercice couvre deux séquences : production, au brouillon, d'un texte (14 a), correction et réécriture de ce texte (14 b). Les deux séquences doivent intervenir dans la même journée mais être séparées au moins par une récréation.

Séquence "brouillon" (20 minutes environ)
Le maître lit le texte-amorce et le commente : "Cette histoire n'est pas terminée. On ne sait pas ce qui va se passer ensuite. Vous allez donc imaginer et écrire la suite et la fin de cette histoire. Lisez silencieusement ce que je viens de vous lire. (Laissez le temps à tous les élèves de lire le texte.) Vous devez donc écrire la suite, c'est-à-dire raconter comment les choses se sont passées. Que va faire le petit lapin? Que va-t-il lui arriver? Puis vous écrirez la fin de l'histoire. Vous raconterez comment se termine l'histoire pour le petit lapin. ..."

Séquence "réécriture" (20 minutes environ)
Commentaire du maître : "Vous allez maintenant réécrire votre histoire sur le cahier. Avant de la faire nous allons lire ensemble ce qui est écrit en haut du cahier." (Lire aux élèves le guide de lecture(...). Leur expliquer, si besoin pas à pas, à quoi il sert, afin de leur faire prendre conscience de la nécessité d'améliorer leur premier jet. ..."

Exercice 14 a : Feuille distribuée pour le brouillon

Il était une fois un jeune lapin qui s'appelait Lapinou. Il vivait avec ses parents, ses frères et ses sœurs dans un terrier très profond. Il était très heureux mais il n'avait pas le droit de sortir à cause des chasseurs. Un jour, il en eut assez et, pendant que ses parents dormaient, il décida d'aller faire une petite promenade ...

.....
.....
.....

Exercice 14 b (Cahier de l'élève pp. 30-31)
Guide de relecture

Je viens d'écrire un texte.
Je souhaite que mon histoire soit comprise; pour cela je relis mon texte et je vérifie que :

- mon histoire est bien la suite du texte proposé;
- mon histoire a une fin.

En réécrivant, je pense à :

- écrire lisiblement;
- mettre les majuscules et les points nécessaires pour délimiter les phrases;
- respecter les accords (masculin/féminin, singulier/pluriel).

Quand j'ai fini de réécrire, je relis une dernière fois mon texte.

Même texte amorce qu'en 14a

.....
.....
.....

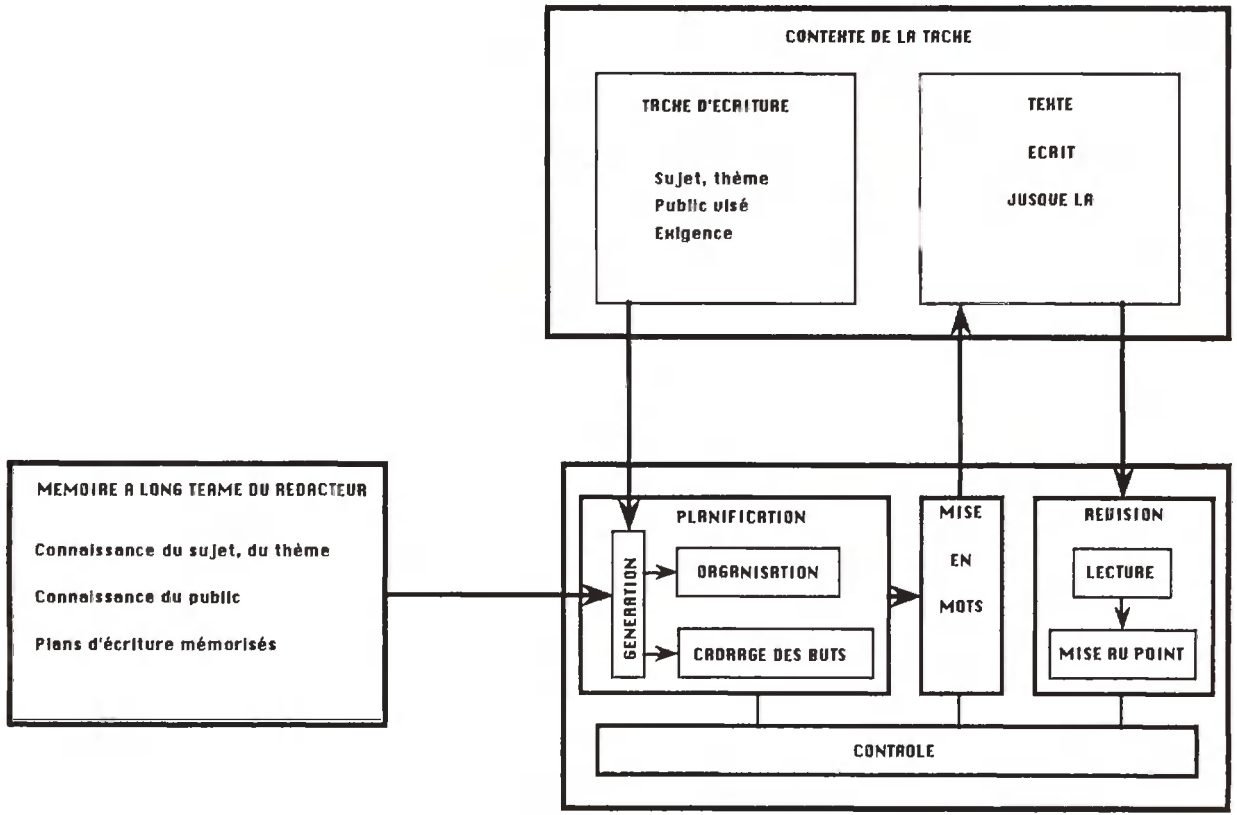

FIGURE 1 : Structure du modèle de l'écriture d'après Hayes et Flower - Version 1

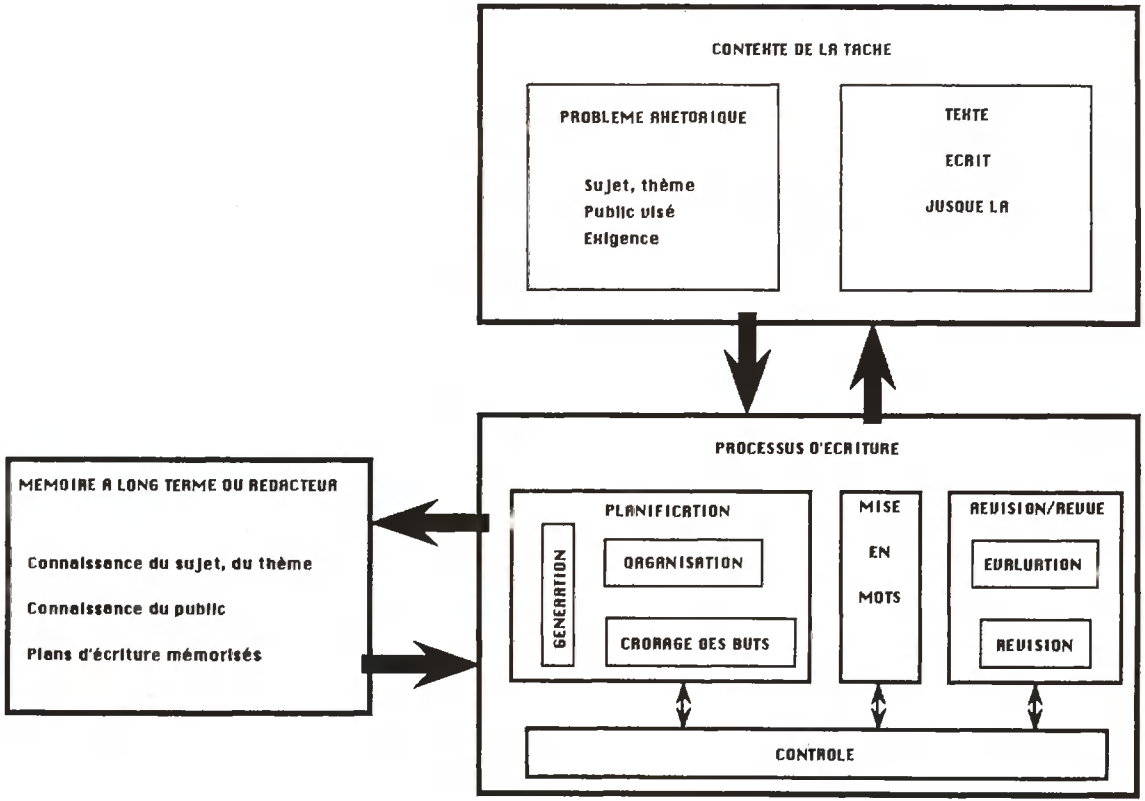

FIGURE 2 : Structure du modèle de l'écriture d'après Hayes et Flower - Version 2

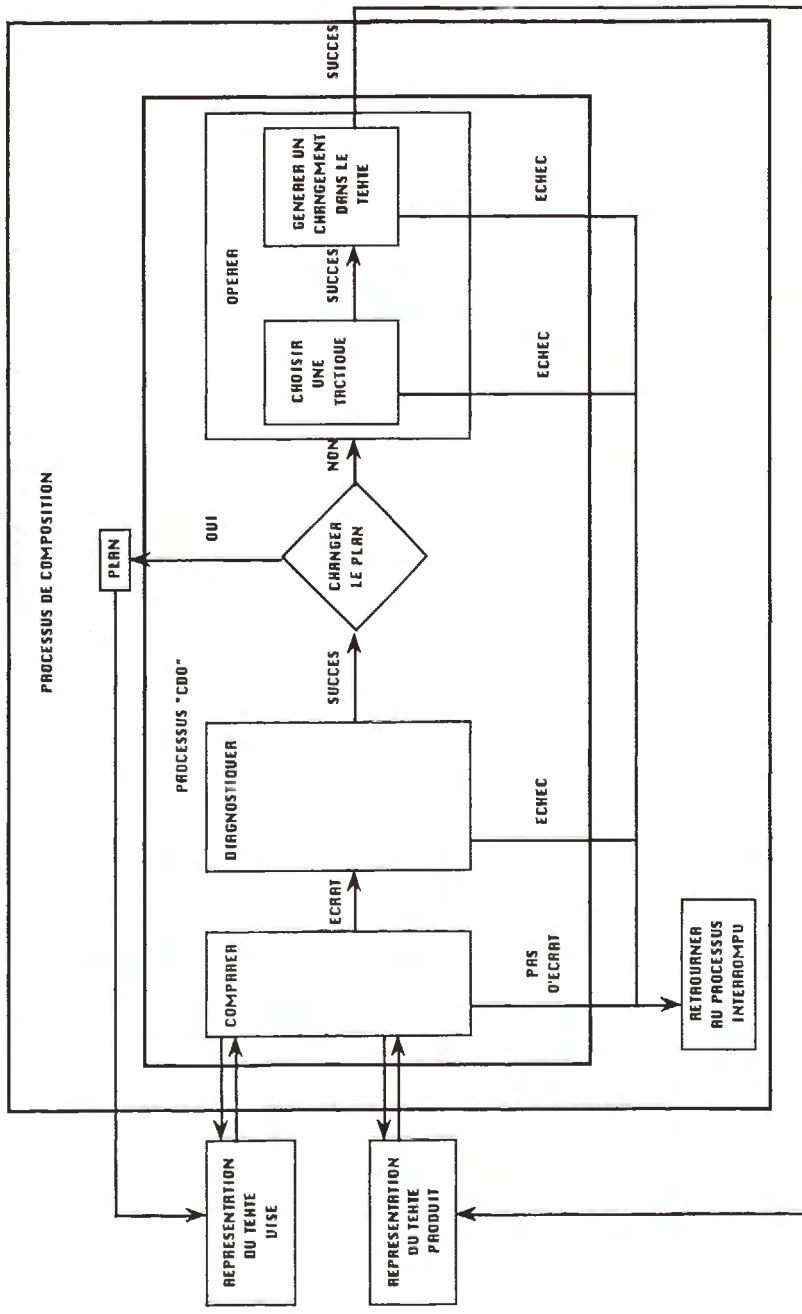

FIGURE 3 : Modèle du processus CDO d'après Scardamalia et Bereiter